

## **METİNLERİ EKRANDAN OKUMANIN ANLAM KURMA ÜZERİNE ETKİSİ<sup>i</sup>**

### *THE EFFECT OF SCREEN READING OF TEXTS ON MEANING MAKING*

*Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM*

*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü*

*Musa ÖZEN*

*Milli Eğitim Bakanlığı*

#### **Özet**

Bu araştırmanın amacı gelişen bilgi teknolojileri ışığında 5. sınıf öğrencilerinin, ekran okuma ile geleneksel okuma arasında, cevap kaynaklarına göre anlam kurma farkının ne olduğunu incelemektir. Cevap kaynakları metin içi anlam kurma, metin dışı anlam kurma ve metinler arası anlam kurma şeklinde düzenlenmiştir. Bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde ekran okumanın anlam kurmaya etkisini belirlemek amacıyla karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ekran okumanın anlam kurmaya etkisini belirlemek için geleneksel okumaya göre anlam kurma düzeyi karşılaştırılmıştır. Araştırma, Aksaray ilinde 2011-2012 yılında Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu'nda eğitim-öğretim gören 31 tane beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu çalışmada uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen geleneksel ortamda ve bilgisayar ortamında iki tane bilgilendirici ve iki tane hikâye edici metin olmak üzere dört farklı metin kullanılmıştır.

---

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

<sup>i</sup> Bu makale, 2013 yılında, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalında Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem danışmanlığında hazırlanan "5. Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Okuma İle Ekrandan Okuma Arasında Metin Türlerine Ve Cevap Kaynaklarına Göre Anlam Kurma Farklılıkları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Geleneksel ortamdaki metinlerle ekrandaki metinler arasında görsel tasarım yönünden fark yoktur. Bu araştırmada, verilerin analizi için geliştirilen sorular araştırmacı tarafından ve uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Anlam kurma becerisini ölçmek için hazırlanan sorular; metin içi, metin dışı ve metinler arası olmak üzere üç farklı kaynağı içermektedir. Yapılan pilot çalışma sonucunda soru maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Verilerin analizi için SPSS 17 paket programı kullanılmış ve *t*-Testi ile 0.05 anlamlılık düzeyinde bakılmıştır. Araştırmanın bulgularında metin içi anlam kurma açısından geleneksel okuma yönünde anlamlı bir farklılık çıkarken, metin dışı ve metinler arası anlam kurma yönünden anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca genel anlamda anlam kurma açısından ise geleneksel okuma lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde ise geleneksel okuma ile ekrandan okuma arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, ekrandan okuma, anlam kurma, metinler, hipermetinler

### Abstract

This study aims to investigate the difference of understanding between screen reading and traditional reading of 5. Graders according to answer references in consideration of developing Information Technologies. Answer references were arranged into intratextual understanding, nontextual understanding and intertextual understanding. In this study, comparative relational scanning model is used in order to find out the effect of screen reading of 5. Graders of the primary schools on understanding in Turkish classes. The level of understanding was compared to traditional reading to indicate the effect of screen reading. The study was done with 5. Graders who were 31 totally and getting education in Mustafa Yazıcı Primary School in Aksaray in 2011-2012 Academic Year. In this study, two informative and two narrative texts in traditional form and in computer format were used in accordance with experts' opinion. There is no difference between the traditional texts and the ones in computer format in terms of visual design. In this study, the questions developed for the data analysis were prepared by the researcher and expert opinions were taken into consideration. The questions to evaluate the understanding ability consist of three different sources as intratextual, nontextual and intertextual. As a result of the pilot study, the questions were found to be valid and reliable. SPSS 17 package program was used for the evaluation of data analysis, and it was considered in the light of 0.05 meaningfulness level with *t*-Test. In the findings of the study, there was a meaningful difference for the traditional paper reading in terms of intratextual understanding whereas it was seen that there was no relevant difference in the sense of nontextual and intertextual understanding. Furthermore, a meaningful difference was found in favor of traditional reading with regard to understanding in general terms. It was seen that there was no relevant

difference between traditional and screen reading in informative and narrative texts.

**Key Words:** Reading, screen reading, comprehension, texts, hypertexts.

## Giriş

Dünyamızı her yönüyle çevreleyen elektronik bilgi kaynakları şimdiden vazgeçilmez olmuştur. Özellikle de internetin yaygınlaşması, istediğimiz belge, ses, video, resim gibi materyalleri bilgisayarımıza indiriyor oluşumuz bizi nasıl bir yayılmanın ortasında kaldığımızı gösteriyor. Teknoloji bu kadar hızlı gelişirken teknolojiyi algılayan, doğru yorumlayan, bilgi yığınları altında ezilmeyen, bilgiyi doğru kaynağında arayıp bulan, bilgi teknolojilerini bilen insanlar yetiştirmek kaçınılmaz olacaktır. Özellikle de geleceğe yön veren bireyler yetiştirilmesinde bilgi teknolojilerini kullanma ve ekran okuma önemlidir (Güneş, 2010: 5). Ayrıca Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda, ulaşılması gereken temel beceriler arasında bilgi teknolojilerini kullanmaya da vurgu yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009: 13).

Bilgi teknolojilerini ya da elektronik bilgi kaynaklarını; CD-ROM'lar, internet ortamında yer alan bilgi kaynakları, manyetik bantlar, optik diskler gibi elektronik ortamlarda bulunan ve yerel veya çevrim içi olarak erişilebilen kaynaklar olarak tanımlayabiliriz (Al ve Al, 2003: 3). Bilgi teknolojilerinin günümüzde gelmiş olduğu düzey okuryazarlık kavramında da köklü değişikliklere yol açmaktadır. Elektronik okuryazarlık, yeni okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, ekran okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, internet okuryazarlığı gibi görece birbirine benzeyen ama literatürde farklı anlamlarda kullanılan birden fazla okuryazarlık çeşitleri ortaya çıkmıştır. Bu okuryazarlık türlerinin geleneksel okuryazarlıktan benzerlik ya da farklılıkların ortaya konmasına ihtiyaç vardır.

Altun (2003) geleneksel metinlerin mürekkeplerle yazıldığını ama dijital ortamlarda mürekkeplerin artık sanallaştığını, metinlerin çeşitli resim, grafik, ses, görüntü ve animasyonlarla zenginleştirildiği, internetin etkin bir şekilde kullanılabildiği ölçüde maliyeti az ve sınırsız bilgi sunduğunu belirtmektedir (Argan ve Kurulgan, 2007). Bu da elektronik kitapların hızla çoğalmasına neden olmaktadır.

Okuma kavramı, artık yalnızca kâğıt üzerindeki bir metni okumak değil, görsel-işitsel olarak da ekran okurluğunu gündeme getirmiştir (Asutay, 2009). Yiğit, Yıldırım ve Özden'e (2000) göre bilgisayar destekli eğitim günden güne önem kazanmaktadır. Bu nedenle bilgisayar destekli eğitim materyalleri de sürekli değişmektedir. Bir zamanlar sadece metinden oluşan materyaller, günümüzde iletişim, ses ve görüntü transferi, video konferans gibi internet aracılığı ile kullanılabilen servisler ile zenginleşmektedir. Bu servislerin web aracılığı ile kullanılabilmesi ise web

servisinin popüler olmasını sağlamıştır. Ancak Atılgan ve Yalçın'a (2009) göre özellikle basılı formata alışık olan kullanıcılar ekran üzerinden makaleleri takip etmekte zorluk çekebilmektedir. Bu yüzden ekran okumanın daha verimli hale nasıl geleceği, günümüzün en önemli sorunlarındanıdır.

Okumada en önemli amaç anlam kurmadır. Bu yüzden günümüzde gelişen bilgi teknolojileri ışığında ekran okumayla geleneksel okuma arasında anlam kurma farklılıkları ya da benzerlikleri en önemli sorunlar arasındadır. Benzerliklerin tespiti ve varsa farklılıkların neler olduğu ve giderilmesi adına yapılacak; gerek materyal, gerek okuyucuyu etkin kılma yöntem ve becerilerinin ortaya konması önemli problemler arasındadır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında 5. sınıf öğrencilerinin ekran okuma ile geleneksel okuma arasında cevap kaynaklarına göre anlam kurma farkının ne olduğunu incelemektir. Burada cevap kaynakları metin içi anlam kurma, metin dışı anlam kurma ve metinler arası anlam kurma şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca anlam kurma farkı, metin türleri gözetilerek, hikâye edici ve bilgilendirici metinler şeklinde araştırılmıştır. Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri gelişmelerin ortaya çıkardığı bir sonuç olarak okuma, sadece basılı materyallerle değil, elektronik ortamlarda ekranlar üzerinde yapılabilmektedir. Bu nedenle araştırmada e-okuma ya da ekran okuma kavramı üzerinde durulmuş ve bunların Türkçe dersinde anlam kurmaya olan etkileri de ayrıca araştırılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanına ana problemini “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumalarının anlam kurmaya etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır ve aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumalarının metin içi anlam kurmaya etkisi arasındaki fark nedir?
2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumalarının metin dışı anlam kurmaya etkisi arasındaki fark nedir?
3. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumalarının metinler arası anlam kurmaya etkisi arasındaki fark nedir?
4. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumalarının anlam kurmaya etkisi arasındaki fark nedir?
5. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumalarının hikâye edici metinlerde anlam kurmaya etkisi arasındaki fark nedir?
6. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumalarının bilgilendirici metinlerde anlam kurmaya etkisi arasındaki fark nedir?

### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma hızla gelişen ve gelişmeye devam eden bilgi ve iletişim teknolojilerinin, okuma anlamında bir yansıması olan, ekran okumanın etkinliğini incelemektedir. Televizyon, bilgisayar, akıllı tahta, reklam panoları gibi ekranlardan okuduğumuz bilgilerin zihnimizde kalıcı olup olmadığı, anlam kurma farklılıkları, bu materyallerin maliyeti gibi sorunlar bu çalışmayı önemli hale getirmektedir.

Bilgisayarın gelişimiyle elektronik kaynaklar başka bir boyut kazanmıştır. Televizyon, teyp, telefon, belgeç gibi araçların yaptıklarını tek bir bilgisayarda toplanması bilgisayarın önemini daha da artırmıştır. Hatta akıllı telefon, akıllı televizyon gibi bilgisayarda yapabileceğimiz pek çok araç ve gereç bu cihazları bütünleştirilmiştir. Böylece elektronik kaynakların daha da yaygınlaşmasına yol açmıştır. Ayrıca bu durum bilgiye ulaşma noktasında, insanların elektronik kaynaklara yönelmesine neden olmuştur. Örneğin herhangi bir konuda araştırma yaparken kütüphanelerde, ansiklopedilere bakmak yerine, akıllı telefonumuzdan internete erişim sağlanmaktadır. Bu da beraberinde kitaplar dâhil pek çok bilgi kaynaklarının yerini bilgisayar veya onun uzantısı olan araç gereçlerin almasına yol açmıştır.

Bu sebeple yapılan araştırma sonucu, Milli Eğitim Bakanlığı'na, yayınevlerine, öğretmenlere, velilere, öğrencilere hızla gelişen ve bilginin yayılmasında etkili olan bilgi ve iletişim kaynakları ve ekran okuma konularında katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Varsayımlar**

1. Öğrencilerin tamamı temel düzeyde bilgisayar kullanma becerisine sahiptir.
2. Okuduğunu anlama soruları, öğrencilerin anlam kurma düzeylerini ölçecek yeterliliktedir.
3. Öğrenciler araştırma sürecinde okuma düzeylerini etkileyecek herhangi bir yardım almamıştır.

### **Sınırlılıklar**

1. Ekran okuma bilgisayar ekranıyla sınırlıdır.
2. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Aksaray Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

### **Teknoloji ve Okuma**

Bilgisayar teknolojilerinden eğitim sürecinde farklı amaçlarla yararlanılmaktadır. Bilgisayara dayalı kelime işlemciler, hesap çizelgeleri, veritabanları ve bunlara ek olarak CD-rom, DVD-rom, hipermetin (hypertext), hiperortam (hypermedia) ve çoklu ortam (multimedia) araçları bu teknolojilerin bazılarıdır (Geçer ve Dağ, 2010: 22). Böylelikle bilgisayarın bir öğrenme-öğretme aracı olarak

benimsenmesi için çok yönlü ve uzun soluklu politikalara gereksinim olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğretmenlerin zamandan tasarruf, işlerin daha kolay ve düzenli yapılması gibi somut avantajlar nedeniyle bilgisayar kullanmayı yönetsel ve kişisel işlerde yararlı buldukları; ancak öğretim amaçlı kullanımla ilgili olarak bilgisayarın kendilerine getirdiği herhangi bir yararı görmedikleri tam tersine bunu bir yük gibi algıladıkları görülmüştür (Aşkar ve Usluel, 2002: 19). Bunun nedeni öğretmenlerin iyi birer bilgisayar okuryazar olmamalarından kaynaklanmaktadır. Gül (2007: 15) buradan hareketle bilgisayar okuryazarlığının günümüzde toplumun bütün fertleri tarafından sahip olunması gereken bir beceri olduğunu söylemektedir. Ayrıca bu beceriyi toplum bireylerine kazandırmanın en önemli koşulu ise eğitim kurumlarında bilgisayar okuryazarlığı eğitimlerinin verilmesidir. Buna göre günümüzde okuryazar olmayan bireylerin toplum içinde var olabilmeleri ne kadar zor ise, çok yakın bir gelecekte bilgisayar okuryazarı olmayan bireyler de toplum yaşantısında kendilerine yer bulamayabileceklerdir.

Günümüzde teknolojiadaki hızlı gelişim göz önüne alındığında bilgisayar okuryazarlığı becerilerinin sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu görüş çerçevesinde ele alındığında ise bilgisayar okuryazarlığı kavramının yerini teknoloji okuryazarlığı kavramına bırakması kaçınılmaz olacaktır (Şeyhoğlu, 2005: 6).

Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse (2003) ise insanların teknoloji dünyasını ve bu teknolojiden hayatını kolaylaştıracak şekilde yararlanmayı bilmesi ve teknolojik gelişmeleri anlaması gerekmekte olduğunu ve bu bağlamda, teknolojinin eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesi ve bireylerin bu gelişimlere yönelik bir eğitim sürecinden geçmelerinin gereği ortaya çıkmakta olduğunu vurgulamaktadırlar.

Çağımızda geleneksel okuryazarlığın yanı sıra, teknolojik gelişmeler doğrultusunda, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, e-okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı gibi okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda bireye anlama ve anlatma becerisi kazandırma amacıyla olan Türkçe derslerinin ortaya çıkan yeni okuryazarlık türlerini de içerisine alacak etkinlik ve metinlerle zenginleştirilmesi gereği ön plana çıkmaktadır (Kurudaylıoğlu ve Tüzel, 2010: 283). Varış'a (2008) göre geçmiş yıllara oranla daha fazla bilgi üretilmesi ve bilgiye olan ihtiyaç, teknolojinin bu denli hayatımızda yer alması, eğitimde kullanılması; yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlığı, bilgi teknolojileri okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, e-okuryazarlık, ağ okuryazarlığı gibi kavramların günümüzde kullanılmasına sebep olmuştur.

Birçok araştırmacı eğitim-öğretim müfredatına zengin bir eğitim ve öğrenim ortamı sağlanması açısından teknolojinin kullanılmasının önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bu noktada öğretmenler teknolojiyi etkili bir şekilde öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirebilme davranışları göstermelidirler (Pekşen, 2011: 14). Teknolojinin yaşamın her alanını sürekli olarak değiştirdiği ve sürekli olarak geliştiği çağımızda öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenlerin ayrıca bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi onları

bilgiye nasıl ve nerede ulaşabilecekleri konusunda güçlü kılacaktır. Bu becerilere sahip öğretmenleri hem kendilerin geliştirecek hem de öğrencilerine daha yararlı olabileceklerdir (Avcı ve Seferoğlu, 2011: 22).

Özellikle de teknolojinin eğitime aktarılmaya çalışılmasında en etkili kullanılacak iş internetin okullarda yaygınlaştırılması olacaktır. Bu konuda Akkoyunlu (2002: 1) internetin öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla birlikte öğretmenlerle öğrenciler arasındaki geleneksel ilişkiler yeniden biçimlenmekte olduğunu söylemektedir. Ayrıca öğretmenin rolü değişmekte, bilgiyi aktaran olmaktan çıkıp öğrencilerini bilgiye yönlendiren onlara bu konuda rehberlik eden durumuna dönüşmekte ve sınırsız bilgi kaynağı ve bilginin paylaşımında yeni öğretim yöntemleri sunan internet, öğretmen ve öğrencilerin çeşitli kaynaklara ulaşmasını sağlamaktadır.

Bütün bu çalışmalara bakıldığında teknoloji okuryazarlığı terimi üzerinde uzlaşmış bir terim değildir. Bu kavramın yerine medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, e-okuryazarlık gibi kavramlara rastlamak mümkündür.

### **Ekrandan Okuma**

E-okuma, elektronik metinlerden yapılan okumadır. Elektronik metinlerde yazılı, görsel (durağan ve hareketli) ve işitsel içerik bir arada sunulabilir. Bu metinlerde içerik, birinci, ikinci, üçüncü sayfa gibi ardışık biçimde ilerleyen doğrusal bir sırayla sunulabileceği gibi doğrusal olmayan bir sırayla da verilebilir. Doğrusal olmayan metinler, internette sıkça karşılaşıldığı gibi, sayfalar arası geçişin karmaşık olduğu, okuyucunun önceden belirlenmiş bir sıra izleme zorunluluğu olmaksızın köprüler (linkler) aracılığıyla sınırsız bir biçimde gezinebildiği metinlerdir (MEB, 2012b: 6).

Teknolojideki ilerlemelerle birlikte basılı materyallerin yanında bilgisayar, internet ve diğer iletişim araçlarının gelişmesi ve yaygınlaşması ile temel dil becerilerinin kullanım alanları da değişmiştir. Okuma becerisi kitap, defter vb. materyallerin dışında bilgisayar, cep telefonu, tepegöz, sunu, reklam panoları vb. araçlar için de kullanılır hâle gelmiştir (Maden, 2012: 2).

Dijital teknoloji hızla yaygın hâle gelirken, gelişmiş ülkelerdeki okullarda dizüstü bilgisayarlar, e-kitaplar, basılı kitapların yerini almıştır. Üstelik günlük yaşamda dijital ortamdan, ekranlardan okuma oranı da her geçen gün artmaktadır. İnsanların hayatının her alanına telefon ekranları, mini dizüstüler, bilgisayarlar girerken ve insanlar, günlük yaşamlarında dijital okumayı her geçen gün daha fazla gerçekleştirmektedirler (Türkyılmaz ve Başarmak, 2011: 200).

Güneş'e (2010: 10) göre ekran okumada bilgileri, paragrafları, tabloları karşılaştırma ve yerini işaretleme okuyucuyu çok yormaktadır. Bu durum kâğıt okumanın tersine karmaşık bir zihin yapısını ve işleyişini getirmektedir. Kâğıt okumada oluşturulan uzamsal yapı, yer ve mekân algısı ekran okumada yok olmakta, yerini zihinsel düzensizlik ve karmaşıklığa bırakmaktadır. Kısaca ekran okuma bir

tarafından zihnimizi geliştirmekte bir taraftan da zihinsel karmaşıklık ile düzensizliğe neden olmaktadır.

Elektronik metinlerde basılı metinlerdeki harfler, resimler, grafikler, sembollerin yanında görsel ve işitsel medya türleri de (ses, video, animasyon vb.) sunulabilmektedir. Basılı metinlerde farklı bilgi kümelerine ulaşmak için sayfa çevrilirken, elektronik metinlerde sayfa çevirme yerine yazılı ya da görsel köprülere (linklere) tıklamak suretiyle sözel ve sözel olmayan bilgi kümeleri arasında geçişler sağlanabilmektedir (MEB, 2012b: 6).

Geleneksel metinlerin bir uygulaması olarak gördüğümüz kitaplar da elektronik ortamlarda yerlerini almakta, ancak alışlagelmiş yapılarının yanı sıra yine elektronik metinlerin bir özelliği olarak ses, görüntü ve animasyonlarla zenginleştirilmektedir. Bu açıdan elektronik kitap anlamında e-kitap alan yazında yerini almaktadır (Altun, 2005: 16). Elektronik hikâye kitapları, hikâyelerin yeni bir yolla okunmalarını sağlıyor ki bu yol da sağ beyin sol beyin ayrımı yapmadan beynin bütüncül olarak kullanımını zorunlu kılmaktadır (Akyol, 2006: 141).

### **Anlam Kurma**

Temizkan'a (2008) göre; okuma eyleminin amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama görüleni ya da işitileni kavrayabilme becerisidir. Demir'e (2010) göre okumada temel meselenin yazarın metinle kurduğu anlam örgüsünün okuyucunun zihninde bir bütünlük oluşturmaya ve okunanların okuyucu tarafından değerlendirilebilmesi olduğunu söylemek mümkündür.

Okuyucular materyali okuduktan sonra, sahip oldukları bilgi ile metinde sunulan bilgi arasında köprü kurmalıdırlar. Okuyucuların geçmiş bilgileri, ilgileri ve okuma durumları materyalin anlaşılmasında etkilidir. Her bir kişi metindeki yeni bilgiyi eski bilgilerle bütünleştirmeyi bilir (Yılmaz, 2008: 133). Çiftçi ve Temizyürek'e (2008) göre bir kimse, okuduğu bir metnin analiz ve sentezini yapabiliyorsa, metni yorumlayabiliyorsa, kendisine ait cümlelerle ifade edebiliyorsa okuduğunu kavramış demektir. Anlamanın gerçekleşmediği veya zor gerçekleştiği okumalar, işlevsel (etkin) okuma olarak kabul edilmemektedir. Bilginin hızla üretildiği ve yaygınlaştığı bu çağda dil öğretiminin amaçlarından biri de bireylere işlevsel (etkin) okuma becerisi kazandırmaktır (Tosunoğlu, 2010: 689).

Öğrenci için okuma temel bir beceri iken, anlama öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini işe koymasını gerektiren zihinsel bir çabadır. Birey hem temel hem de üst düzey düşünme becerilerini birlikte işe koşarken farklı taktikleri uygulama ihtiyacı duyar (Beydoğan, 2010: 67). Yılmaz ise (2008) okuma olmadan anlama olmayacağı gibi anlamadan okumak da metni seslendirmekten başka bir şey olmadığını söylemektedir. Yapılan okuma ne tür olursa olsun, okumaktan maksat okuma materyalinde ne söylenmek istediğini anlamaktır. Anlamadan yapılan okuma, yalnızca seslendirmeden ibarettir (Kaya, 2008: 7).



Okuduğunu anlama, okumanın temel ilkelerinden birisidir. Çünkü okuma beraberinde anlamayı gerektirir. Anlama olmaksızın yapılan okuma, okuma değil, ancak seslendirmedir (Köksal ve Yılmaz, 2008). Beydoğan (2009) ise öğrenci için okuma temel bir beceri iken, anlama öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini işe koşmasını gerektiren zihinsel bir çabadır. Birey hem temel hem de üst düzey düşünme becerilerini birlikte işe koflarken farklı taktikleri uygulama ihtiyacı duyar. Karatay'a (2010: 158) göre okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlükteki anlamını bulmak değildir, okunanı her yönüyle kavrayabilmektir. Kavramanın belirtisi okunan metni genel-geçer dünya bilgisi, önceki öğrenme yaşantıları ile değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi içselleştirmek, yorumlamak ve yeniden kurmaktır.

Akyol (2003), metinlerden anlam kurma basitten karmaşığa (metin içi, metin dışı ve metinler arası) doğru bir yol izlemekte olduğunu belirtmektedir. Ayrıca eğitim ve öğretimde de birinci sınıflarda metin içi anlam kurmaya ağırlık verirken, metin dışı ve metinler arası anlam kurma da bunu takip etmeli ve sınıf düzeyleri yükseldikçe metin içi anlam kurma etkinlikleri azaltılırken metin dışı ve metinler arası anlam kurma etkinlikleri artırılmalıdır.

Okuduğunu anlama becerisi çözümleme ve kelimeleri anlama olarak iki bileşene dayalıdır. Buna göre okuma başarısı için bu iki bileşenin her ikisi de gereklidir ve her biri tek başına okuma için yeterli değildir. İlk sınıflarda (1-2-3) çözümleme ve kelimeleri anlama becerileri ya da bileşenler arası ilişkiler zayıf olarak değerlendirilebilir. Üst sınıflarda ise okuduğunu anlama başarısı çözümleme yeteneğinden çok kelimelerin içeriğini anlama becerisi ile daha ilişkili hâle gelebilir (Coşkun, 2010: 36). Yıldırım (2010) ise anlama, okunan metne ve metinde verilemek istenen bilgiye dikkat ederek anlamı elde etme, yeni öğrenilenler ile bilinenler arasında bağlantılar oluşturmakta ve metindeki grafiksel bilginin anlamlı hale getirilmesi olarak nitelenmektedir.

Anlama okuyucunun önceden edinmiş olduğu bilgi ve deneyimleri yazarın kendisine sunduğu yeni bilgilerle karşılaştırması ve eski ile yeni bilgiler arasında bir bütünlük sağlamasıdır. Buna göre anlama ile sonuçlanmayan okuma ve dinleme etkinlikleri, gerçek amacına ulaşamamış demektir (Temizkan, 2009). Güneş'e (2009) göre okuyucunun anladığı anlam ile metnin anlamı farklı olabilmekte, hatta okuyucu metnin anlamının dışına da çıkabilmektedir. Bu nedenle metni derinlemesine inceleyerek metindeki anlamı öğrenciye ezberletme yerine öğrencinin anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir.

Demir (2010) için anlama, bireyin yazılı bir metin, sözel bir ifade veya görsel bir unsurdan oluşan uyaranları duyu organları yoluyla algılayıp zihninde tanılaması, daha önce var olan bilgileriyle harmanlayarak yeniden yapılandırması ve farklı bir bilgi olarak yaşamında kullanması olarak tanımlanırken Akar (2009: 18) ise diğer

tanıma benzer bir şekilde anlamayı, bir yazının manasını bulma, bunun üzerinde düşünme, sorgulama ve sonuca varma işi olarak görmektedir. Ayrıca anlama çevirme, yorumlama, irdeleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi pek çok zihinsel faaliyeti bünyesinde barındırmaktadır. Özdemir'e (2011: 5) göre en genel ve geçerli tanımı ile okuduğunu anlama okunulan metnin kavranması işlemidir. Okumanın amacı, metinden anlamlı bir şeyler öğrenmenin ön koşuludur. Okuduğunu anlama diğer dil ve okuryazarlık süreçlerinden farklı ancak bağımsız değildir.

Anlamı yapılandırma sürecinde düşünme, inceleme, araştırma, eleştirme, seçim yapma, sorgulama, yorumlama, çıkarımlar yapma, sırala, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, sebep sonuç ilişkilerini kurma gibi zihinsel işlemler ve beceriler kullanılmaktadır. Onun için okuyucunun metindeki anlamı aynen tekrarlaması beklenemez. Okuyucunun geçmiş yaşantıları ve becerileri metinden çıkaracağı anlamı farklılaştırabilir. Bu nedenle anlama bireyden bireye farklılık gösterebilir (Sidekli, 2010a: 44). Okunan metinden anlam çıkarma, okuduğunu kavrama, öğrenme, konuyla ilgili bilgiyi üretme, saklama ve gerektiğinde yeniden kurma okurun metinler arası ilişkileri algılama, doğru ve etkin isletilebilme becerisine bağlıdır. Bu beceriyi kazanan okur, başka metinlere ilişkin merak duyacak, öğrenme heyecanı ve ilgisi artacağından zamanla okuma alışkanlığı ve zevkini de edinecektir (Karatay, 2010: 161).

Metinlerden; metin içi anlam kurma, metin dışı anlam kurma, metinler arası anlam kurma şeklinde üç tür anlam kurma yapılabilir (Akyol, 2006: 203). Bu cevap kaynaklarına göre üç tür anlam kurma şekline alt başlıklarla detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

### **Metin İçi Anlam Kurma**

Bu tür anlam kurma tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurmadır. Burada aranan anlam bir cümlede, paragrafta veya paragraflarda yer alması olabilir. Her nerede olursa olsun metin içi sayılır ve kaynağın sınırları içerisindedir (Akyol, 2003: 50).

Metin kendini oluşturan parçacıkların toplamından ibaret değildir, bir bütün olarak bunları aşar, dolayısıyla anlamı öğelerinin anlamlarının toplamlarıyla eşitlenemez. Metin bütüncül işlevi ile birlikte yorumlanması gereken gösterge üstü bir biçime sahiptir. Bütüncül bir karaktere sahip oluşu metin ve öğeleri arasında özel bir ilişkinin varlığını gösterir (Esmer, 2010: 21). Bu ilişki doğrudan metin içi anlam kurmayı etkileyen önemli faktördür. Metin içi anlam kurmada okuyucunun ön bilgileri, bulunduğu ortam gibi metin dışı etkenlerden daha önemli metnin içeriği, okuyucunun düzeyi, kelimeler, kavramlar gibi metin unsurları etkilidir. Özdemir'e (2011: 9) göre metinler metnin doğasında var olan faktörlere bağlı olarak zor ya da kolay olabilirler. Metinde sunulan içerik de okuduğunu anlama ile ilgilidir. Okurun ilgi alanı ve bilgisi anlama işlemi sırasında metnin içeriği ile etkileşime girer. İçeriğin yanı sıra metindeki kelimeler, metnin dilsel yapısı ve sunuluş şekli de okurun bilgisi ile

etkileşime geçer. Bu faktörlerden birçoğu okurun bilgisi ve deneyimleri ile eşleşmiyorsa metni anlamak zor olacaktır.

Metin içi anlam kurma, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 1. sınıftan itibaren tüm sınıf düzeylerinde, kazanımlarda yer almıştır. Bu da bize öğrencinin metin içi anlam kurmadan diğer anlam kurma becerilerini gerçekleştirmesinin zor olacağını gösteriyor.

### **Metin Dışı Anlam Kurma**

Metin dışı anlam kurma içten dışa ve dıştan içe olabilir. İçten dışa anlam kurmada metindeki bir kavram, düşünce, resim vb. okuyucuyu ön yaşantıları ile ilişki kurmaya yönleltebilir. Dıştan içe anlam kurmada ise okuyucu, önündeki metinde çözemediği bir kavramı, kelimeyi vb. dışarıdan yardım alarak çözüp metni yorumlamaya devam eder (Akyol, 2006: 204). Metin dışı anlam kurmada metnin içeriği önemli fakat metnin dışındaki, özellikle okuyucunun ön yaşantıları, zihinsel becerileri gibi, unsurlar daha etkilidir. Çünkü Esmer'e (2010: 26) göre okuyucu yazarın yarattığı metnin dünyasının izdüşümünü kendi zihninde oluşturduktan sonra kendi metin dünyasını oluşturur ve böylece metne dayalı olarak dış gerçekliğe gider. Sonuç olarak etkin okuma-anlama okuyucunun yazar tarafından üretilen metnin zihinsel modelini oluşturmasını gerektirmektedir.

Metin dışı anlam kurma, metinler arası anlam kurmadan ayrılıyor. Çünkü metinler arası anlam kurmada yeni bir metin oluşturma söz konusudur. Merkezde metin yoktur. Birden çok metinle yeni bir metin üretme söz konusudur. Metin dışı anlam kurmada merkezde metin vardır ve okuyucu metin dışı anlam kurmayla var olan metni zenginleştirir.

Birinci ve ikinci sınıf düzeyinde öğretmen öğrencilere metin dışı anlam kurma soruları sorabilir fakat bu anlam kurma becerisini öğrenciden beklememelidir. Çünkü metin dışı anlam kurma, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 3. sınıftan itibaren kazanımlarda yer almıştır.

### **Metinler Arası Anlam Kurma**

Metinler arası, okuma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması olarak tanımlanabilir. Bir metnin önceki metinlerle ilişkili olması ve sonraki metinler için bir beklenti oluşturmaları durumudur. Her metin, doğal olarak yazarın ve okuyucunun içinde bulunduğu çevre, durum ve yaşanan gerçeklerin ürünüdür. Bu açıdan değerlendirildiğinde metin kendisinden önceki metinlerle bir etkileşim ve bilgi akışı içerisinde (Karatay, 2007: 25). Metinler arası okuma, iki ya da daha çok metni anlam kurmak için işe koşturmak. Bir diğer ifade ile okuma esnasında geçmiş ve gelecekle bağlantı kurmaktır (Ünal, 2007: 29). Metinler arası okuma yaklaşımı, geçmişle gelecek arasında bağlantı oluşturarak düşünceler arasında ilişki kurmak olarak tanımlanabilir. Metinler arası bu bağlantılarla oluşmaktadır. Bir metne şekil veren

anlatım üslubu sadece yazarın düşüncesine bağlı olan kısır bir yapı olmaktan ziyade, yazarın içinde bulunduğu sosyal çevre, kültür ve psikolojisi tarafından şekillendirilmektedir (Akdağ, 2011: 19).

Akyol'a (2003: 51) göre metinler arası anlam kurmada metinlerden (anamlardan ) metin üretme vardır. Bu tür anlam kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinler arası okumak ve anlam kurmak metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeye yol açacaktır.

Metinler arası anlam kurma diğer anlam kurma becerilerine göre daha zor gerçekleşir. Bu yüzden de metinler arası anlam kurma, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 4. sınıftan itibaren kazanımlarda yer almıştır. Öğrenci, ikinci sınıfa kadar sadece metin içi anlam kurma becerisi kazanması istenirken, üçüncü sınıftan itibaren metin içi ve metin dışı birlikte, dördüncü sınıftan itibaren metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma becerilerine de sahip olması gerekiyor. Burada dikkat edilmesi gereken tek bir anlam kurma becerisine yönelmemek. Eğer yapılan sınavlar sadece metin içi olursa ezberci, sadece metin dışı ya da metinler arası olursa bilmeden yorum yapan bireyler yetişmiş olur. Burada önemli olan bu üç tür anlam kurmaya yönelik bütün sınıf düzeylerinde sorular sorulmasıdır. Ancak yaş düzeyi yükseldikçe metinler arası anlam kurmaya yönelik sorular ağırlıklı olursa, geleceğin bireylerini yetiştirme, üst düzey zihinsel becerileri harekete geçirme hedefine ulaşmış oluruz.

### **Hikâye Edici Metinler**

Öyküleyici metinler bizleri bulunduğumuz ortamdan başak bir ortama götürmekte ve düş dünyamızı geliştirip zenginleştirmektedir. İşlenen düşünce olaylar içinde yer alır, her şey hareket halindedir. Bu anlatım biçiminde temel olarak kişi, yer, zaman, olay ve hareketlilik ön plana çıkar (Güneş, 2007: 217). Hikâye edici metinlerin en önemli özelliği, kurgusal yapıda metinler olmasıdır (Akdağ, 2011: 15). Bu kurgusal yapıda kahramanlar, zaman ve mekân, problem, olayın akışı önemli yer tutar. Baştuğ ve Keskin (2013) ise hikâye edici metinlerde problemi belirlemek diğer unsurları belirlemeye göre daha zor olabileceğini belirtmiştir. Örneğin sahne hikâyede doğrudan tanımlanırken, problem her zaman doğrudan görülmeyeceğini ve bu durum okuyucunun hikâyeyi anlamasını ve bir çıkarım yapmasını gerektirebileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca Karatay ve Okur (2012) da öyküleyici metinlerde yazar, doğrudan bilgi vermeyi, öğretmeyi değil; gerçeğe yakın olayı okuyucuya yaşatmayı amaçladığını ve bu sebeple öyküleyici metinlerde verilmek istenen ana düşünce, ileti okura doğrudan verilmeyeceğini söylemişlerdir. Yani okurun, öyküleyici metinleri anlamlandırırken çok yönlü düşünmeye, mecazlı anlatımlarla ilgili çıkarımlarda bulunmaya yöneleceğini vurgulamışlardır.

### **Bilgilendirici Metinler**

Hikâye etmeye dayalı metinlerin aksine bilgi vermeye dayalı metinler değişik yapılara sahiptir. Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen bu tür metinler beş ana başlı altında ele alınmaktadır: 1) Tanımlama 2) Kronolojik Sıralama 3) Karşılaştırma ve Kıyaslama 4) Sebep ve Sonuç İlişkisi 5) Problem Çözme (Akyol, 2006: 160).

Bilgi verici metinler, gerek oluşum aşamasında ve gerekse okurla buluştuğu anda didaktik yapısından bir şey kaybetmeyen metinlerdir (Akdağ, 2011: 15). Bu tür metinlerde bir konu hakkında bilgi vermek ya da konuyu açıklamak amacıyla yazılar yazılır. Bu yazılarda anlatım açık, kesin ve yalın olarak kullanılır. Kelimeler gerçek anlamıyla kullanılır, süslü, mecazlı kelimelere yer verilmez (Güneş, 2007: 218). Bilgilendirici metinlerde bir konu, ana düşünce ve onu destekleyen yardımcı düşünceler vardır ve yazar bunları okura mecazlı anlatım yerine doğrudan anlatım biçimiyle sunar; çünkü bilgilendirici metinlerde okuyucuyu bir düşünceye ikna etmek, bir düşünceyi kanıtlamak veya tartışmaya açmak amacı ve çabası vardır (Karatay ve Okur, 2012: 402).

### **Hipermetinler**

Spiro ve Jehng (1990) hipermetni, doğrusal olmayan şekilde okunan ve çeşitli şekillerde düzenlenebilen bilgisayar temelli metin olarak tanımlamaktadır. Hipermetin; metin, durağan grafik, resim, çizim veya tabloları içeren düğüm (node) ve bu düğümlerin birbirine bağlanmasını sağlayan bağlantıların (link) bir arada kullanılması ile bir alana ait bilgi yapısını ve bu yapıda yer alan ilişkilerin gösterilmesini sağlamaktadır (Tolhurst, 1995; De Vriesve De Jong, 1999, Akt. Karadeniz, 2008: 137).

Bilgisayar ve internet aracılığıyla yaşanan en büyük değişiklik, metin türünde görülen ve hipermetin olarak tanımlanan elektronik metin biçimidir. Günümüzün bu yeni kültür tekniği aslında bildiğimiz geleneksel metin türünün çoklu ortam araç-gereçlerine aktarılmış elektronik veri şeklidir (Asutay, 2007: 139). Merdivan'a (2007: 14) göre hipermetin sistemlerinin gelişimi, hipermetinlerin nasıl kullanılacağı ve tasarlanacağı hakkındaki araştırmaları başlatmıştır. Bu araştırmaların çoğu, hipermetinlerin bilişsel özelliklerinden çok bilgisayar bilimi ve ara yüz özelliklerine odaklanmıştır.

Geleneksel okuma materyallerinden farklı özelliklere sahip hipermetinlerin, okur rolleri ve gereksinimleri yönüyle de farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında araştırmacıların hipermetinsel okuma ortamlarında okurların nasıl gezinim yapacaklarını bilgisine sahip olmalarının bu ortamlardaki okuma süreci için önemli ve gerekli olduğunu ileri sürdükleri söylenebilir (Çakmak, 2005: 22). Hipermetinsel tasarlanmış okuma ortamları, genel anlamda köprü yapılarına (tasarımlarına) göre, doğrusal hipermetin yapıları, hiyerarşik hipermetin yapıları,

ilişkili doğrusal hipermetin yapıları, ilişkili hiyerarşik hipermetin yapıları ve rastgele hipermetin yapıları olarak sınıflandırılabilir (Çakmak ve Altun, 2008: 64). Bilginin sıralı olarak sunulduğu kitap gibi geleneksel medyanın aksine hipermetinler, bilginin sunumu için farklı yöntemler sağlar. Okuyucu, doğrusal bir düzen yerine, bağlantılı ve doğrusal olmayan organizasyonlu bilgi ile karşılaşır. Bilgiyi organize etmenin bu yeni imkânları, yeni öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kullanılmaktadır. Hipermetin ortamları, kontrolü kullanıcıya bırakır. Birçok yazar, hipermetinlerin, öğrenme ortamlarının oluşturulması için avantajlar sağladığını düşünmektedir (Dünser ve Jirasko, 2005) (Akt: Merdivan, 2007: 13). Hipermetinlerin bize sunduğu bu kolaylıklar sayesinde okur sayfalar arasında rahatlıkla dolaşabilir, ulaşmak istediği bilgiyi daha hızlı okuyabilir. Böylece geleneksel metinler okunurken geçen zaman içerisinde ulaşılan bilgilerin çok daha fazlasına hipermetinlerde, özelliklerinden dolayı, ulaşmak mümkün olabilir.

Her ne kadar pek çok kolaylığı olduğu söylene de hipermetinleri okuyan okuyucuların geleneksel metinleri okumada uyguladıkları yöntem ve tekniklerden farklılıkları olabilir. Shapiro ve Niederhauser (2004) göre hipermetinler eğitim ortamlarında öğrencilerin beyinlerini değiştirecek sihirli araçlar olmamıştır. Yoğun metinler ve metinler arası kurulan linkler ile okuyucuların gezinim süreçleri beraberinde bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Geleneksel okuma sürecinde metnin neresinde olursa olsun ne kadar okuyacağını tahmin edebilirken, hipermetinlerde okur uzamsal boşluk içinde yalpalama yapabiliyor. Bir diğer sorun ise yönünü şaşırma, kaybolmadır (Akt: Altun, 2005: 33). Bu ve bunun gibi sorunlar altında hipermetinler konusunda okuryazar araştırmacılarına büyük sorumluluklar düşüyor. Çünkü hipermetinlerin baskılı materyallerle yazılmış metinlere göre sağlayacağı faydalar veya zararların araştırılması gerekiyor.

### **İlgili Araştırmalar**

Esmer (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlardan okuma becerileri değerlendirilmiştir. Durum çalışması modelinde olan bu araştırmanın, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 24 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde yeni okuryazarlık stratejilerini belirlemeye yönelik Camtasia Stüdyo video kayıtları, video kayıtlarını değerlendirmede kullanılan gözlem formu, yeni okuryazarlık stratejilerinin ne sıklıkla uyguladığını belirlemeye yönelik anket ve elektronik ortamlarda okuma stratejilerini kontrol listesi ve uygulama sürecindeki katılımcıların görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin yeterli olmadığı, erkek öğretmen adaylarının yeni okuryazarlık stratejilerini uygulamada kızlardan daha başarılı oldukları, adayların internet kullanım sıklığı ve akademik başarı ile yeni okuryazarlık stratejilerini uygulayabilme becerileri arasında doğrusal bir ilişki olmadığı ve elektronik ortamda okurken en fazla arama motoru kullanma, göz gezdirme ve karşılaştırarak okuma stratejilerini kullandığı ortaya çıkmıştır.

Yaman ve Dağtaş (2013) tarafından yapılan çalışmada, ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler belirlenen metinleri bilgisayar ekranından, kontrol grubundaki öğrenciler de basılı sayfadan okumuşlardır. Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 öğretim yılında Kocaeli ili Kandıra ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 8/A ve 8/B sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 41 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” (Özbay ve Uyar, 2009) ve “Okuma Metinleri” ile nitel veriler yarı yapılandırılmış mülakat formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, basılı sayfadan okuma uygulamalarının kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmadığı, düşürdüğü; ancak ekrandan okuma uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinden de ekrandan okuma sürecinde, öğrencilerin isteksizlik hissetmedikleri; ekrandan okumanın öğrencileri ekrandan okumaya isteklendirdiği ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dağtaş (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 16 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler, öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış mülakat formu ile elde edilmiştir. Mülakat formlarındaki öğretmen cevaplarının çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış, önce veriler kodlanmış, ardından verileri genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiştir. Kategorilerin belirlenmesinde ilgili alanyazın, mülakat soruları ve öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan yararlanılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, bir metni ekrandan okumaktan ziyade basılı sayfadan okumayı tercih etmektedir. Ayrıca öğretmenler, eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahiptir.

Maden (2012) yılında yaptığı araştırmada ekran türleri ve Türkçe öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümlerinden 100 Türkçe öğretmeni adayını oluşturmuştur. Ekran okumaya yönelik görüşlerini belirlemek için “Ekran Okumaya Yönelik Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik hem olumlu hem de olumsuz yönde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Baştuğ ve Keskin’in (2012) yılında yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma becerileri olarak hız, doğruluk ve anlama başarılarının ekran ve kâğıt okuma ortamları açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen bu

çalışmanın araştırma grubunu 5. sınıfta okuyan 88 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları kelime sayısı ve yüzdesi ile anlama testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve anlama puanları ekran ve kâğıttan okuma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşma kâğıttan okuma lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin kâğıttan okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden ekrandan okumaya göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Türkyılmaz ve Başarmak'ın (2011) yılında yaptığı çalışmayla hipermetinlerin basılı metinler ve dinleme karşısında anlama üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde, dört farklı okul ve sınıftan toplam 114 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda basılı metni sessiz okuyan grup, elde edilen başarı puanlarında diğer gruplara göre daha fazla puan elde etmiştir. Ancak elde edilen başarı puanı gruplar arasında anlamlılığa neden olacak kadar fazla çıkmamıştır. Ayrıca araştırmacılara göre hipermetinsel ortamlar aracılığıyla eğitimsel amaçlı olarak sunulan metinlerin alt düzey öğrenme becerilerini desteklediği; ancak analiz, sentez gibi üst düzey yorumlama becerilerini yeterli ölçüde desteklemediği söylenebilir. İnternet ortamında elde edilebilen yoğun ancak sınırı belli olmayan bilgi, insanları zihnen yormakta ve sentezlemeye gitmemesine neden olabilmektedir, denilebilir.

Ertem (2010) tarafından yapılan ve 77 dördüncü sınıf öğrencisi tarafından uygulamada öğrencilere okuma çalışmaları yaptırılır. Öğrenciler okuma güçlüğü olan çocuklardır. Öğrencilere elektronik kitaplar ve geleneksel baskıyla yazılmış kitaplar verilir. Elektronik hikâye kitaplarının bir kısmı animasyonlu bir kısmı animasyonsuzdur. Okuma güçlüğü çocuklarda animasyonlu hikâyelerde anlama diğerlerine nazaran daha etkili olmaktadır. Animasyonlu olması görselleri hareketli sunuyor ve çocuğun zihinde yapılandırmasını daha da kolaylaştırıyor.

Güneş'e (2010) göre ekran okumada gözlerin soldan sağa sıçramalarını zorlaştırmaktadır. Yazılarda kullanılan farklı stiller okumayı yavaşlatmaktadır. Geleneksel okumada uygulanan okuma tekniklerinin bazıları zor uygulanmaktadır. Hareketli sayfalar metnin yapısını bulmayı ve gözün geri dönüş hareketlerini zorlaştırmaktadır. Görülen bölümlerle görünmeyen bölümleri birleştirmek zor olmaktadır. Okuma süreci bilgisayarın fare, klavye gibi yardımcı unsurları yüzünden sürekli bölünmektedir. Bütün bunlara rağmen ekran okuma yaygınlaşmaktadır. Bunlara rağmen ekran okumanın sayısız yararları vardır. Bilgi hızlı alınmakta, çabuk öğrenilmekte ve kolay aktarılmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde ekran okumanın anlam kurmaya etkisi belirlemek amacıyla nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2011) göre nedensel karşılaştırma, ortaya çıkmış/var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da



bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür. Bu çalışmada da ekran okumanın anlam kurmaya etkisini belirlemek için geleneksel okumaya göre anlam kurma düzeyi karşılaştırılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray ilinde 2011-2012 yılında Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 31 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması için, "Morpa Kampus" adlı internet sitesinin metinleri kullanılmıştır. Bu site uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. İnternet sitesinden metinlerin kullanıma yönelik gerekli izinler alınmıştır ve ekli listede sunulmuştur. Bu sitede bulunan Türkçe bölümünden beşinci sınıf düzeyindeki dört metinden iki tanesinin renkli çıktısı alınarak kâğıda aktarılmış ve öğrencilere verilmiştir. Böylelikle metinlerin görsel tasarımı ekrandaki görsel tasarımın aynısı olmuş ve metinlerin görsel tasarımı yönünden farkı olmamıştır. Ayrıca uygulanan metinlerin, hem bilgisayar hem de kâğıttan verileceğinden dolayı, doğrusal yapıda hipermetin olmasına dikkat edilmiştir. Böylece metinler her iki ortamda da eşit şekilde sunulmuştur.

Metinlerin iki tanesi bilgilendirici iki tanesi hikâye edici metin olacak şekilde seçilmiştir. Ekrandan bir tane hikâye edici bir tane de bilgilendirici metin seçilmiş olup aynı şartlar da kâğıttan verilmiştir. Her iki ortamda da farklı metinler okutulacağı için, metinlerin güçlük, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri için hem uzman görüşlerine başvurulmuş hem de Ateşman (1997) tarafından geliştirilmiş olan okunabilirlik formülü kullanılmıştır.

### **Metinlerin Güçlük Düzeyleri**

Metinlerin güçlük düzeylerini belirlemek için uzman görüşlerine başvurulmuş ayrıca okunabilirliklerine bakılmıştır. Kapsam geçerliliği belirlenirken en çok kullanılan yöntem uzman kanılarına başvurmadır (Crocker ve Algina, 1986) (Akt. Kan, 2011: 52). "Morpa Kampüs" internet sitesinde 5. sınıf düzeyinde belirlenen sekiz metin üç uzman tarafından güçlük düzeylerine bakılarak, dörde indirilmiştir. Bu metinlerin araştırmanın amacına uygun olarak ikisinin bilgilendirici metin, ikisinin de hikâye edici metin olmasına dikkat edilmiştir.

### **Okunabilirlik**

Türkçe öğretiminde kullanılacak metin seçiminde özellikle ana dili zevki ve bilinci kazandırma ile seviyeye uygunluk üzerinde durulmaktadır. Hâlbuki bu iki özellik kadar önem arz eden diğer bir nitelik de okunabilirliktir. Metinlerin okunabilirlikleri son derece önemlidir; çünkü anlam çıkarmak için öncelikli olarak metnin okunabilmesi gerekir (Tosunoğlu ve Özlük, 2011: 220). Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu (2007) okunabilirliğin diğer özellikler içerisinde ayrı bir önem kazanması, okunabilirlik düzeyi düşük bir metnin, diğer işlevlerini de yerine getirememesinden

kaynaklandığını belirtmektedir. Ancak, Amerika Birleşik Devletleri'nde bir metnin güçlüğüne belirlemek amacıyla 50'den fazla formül oluşturulması (Güneş, 2004: 236) bize gösteriyor ki okunabilirlik üzerine net bir mutabakat yoktur. Bu da pek çok eleştiriyi de beraberinde getirmiştir. Budak (2005: 84) ise bir metindeki sözcüklerin hece sayısının onun anlaşılmasında belirleyici olmadığı, ancak anlamı bilinmeyen öğelerin metnin anlaşılmasında belirleyici olduğu söylenebilir. Bir metindeki anlamı bilinmeyen öğelerin bilişsel gelişim, dil becerileri ve dil yeteneği, kültürel özgeçmiş gibi birçok etmenle ilişkili olarak ele alınması gerekir. Akyol'a (2006: 75) göre elli ya da daha fazla sayıda bilinen kelimelerle paragraf oluşturulabilir ve bu paragraftan hiçbir şey anlaşılmayabilir. Araştırmada okunabilirlik formüllerindeki yetersizlikler, uzman görüşleri (akademisyen ve öğretmen) alınarak giderilmeye çalışılmıştır.

Okunabilirlik formülü Türkçe metinlere uygulandığında metinler kolaydan zora aşağıda belirtilen aralıklarda yer almaktadır. Bir metnin okunabilirlik düzeyi 100'e yaklaştıkça kolay; 0'a (sıfır) yaklaştıkça güç bir metin olduğu anlaşılmaktadır (Temur, 2003: 178).

**Tablo 1: Türkçe Okunabilirlik Aralıkları**

| Türkçe Okunabilirlik Aralıkları Düzey | Okunabilirlik Aralığı |
|---------------------------------------|-----------------------|
| Çok kolay                             | 90-100                |
| Kolay                                 | 70-89                 |
| Orta güçlükte                         | 50-69                 |
| Zor                                   | 30-49                 |
| Çok zor                               | 1-29                  |

Ateşman, 1997 (Akt: Temur, 2003: 178)

Bu çalışmada metinlerin güçlük dereceleri kendi metin türleri dikkate alınarak hesaplanmıştır. Bu durumda hikâye edici metinlerde "Eskici" metni okunabilirlik sayısı 75,08 iken, "Karlı Yollarda" metni okunabilirlik sayısı 85,69 olmuştur. Okunabilirlik sayılarına baktığımızda Ateşman (1997) tarafından belirtilen okunabilirlik alanlarından "kolay" sınıfında olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinler olan "Bizi Hasta Eden Böcekler" metni okunabilirlik sayısı 57,45 ve "Denizlerin Şaha Kalkması" metni okunabilirlik sayısı 57,33 olmuştur. Bu sayılar ışığında Ateşman'ın belirlediği aralıklara göre "orta güçlükte" metinler olduğu anlaşılmaktadır.

### Verilerin Analizi

İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde ekran okumanın anlam kurmaya etkisinin incelendiği bu araştırmada, verilerin analizi için geliştirilen sorular araştırmacı tarafından ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Her bir testte sekiz tane soru yazılmıştır. Bu sorulardan üç tanesi metin içi, üç tanesi metin dışı ve iki tanesi ise metinler arası olarak belirlenmiştir. Sorular her türden olacak şekilde

yazılmış olup daha çok açık uçlu sorulara ağırlık verilmiştir. Soruların güçlük düzeylerini belirlemek için madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine bakılmıştır.

### Soruların Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi

Soruların güçlük düzeylerini belirlemek için madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine bakılmıştır. Aşağıda madde güçlük ve ayırt edicilik endekslerinin yorumlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 2: Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndekslerinin Yorumu**

| Madde güçlük indeksi (p) | Madde ayırt edicilik indeksi (r) | Yorum  |
|--------------------------|----------------------------------|--|
| 0.90'dan fazla           | Değer yok                        | Eğer etkili bir öğretim varsa tercih edilir.                                     |
| 0.60-0.90                | $r > 0.20$                       | Tipik iyi bir madde  |
| 0.60-0.90                | $r < 0.20$                       | Üzerinde çalışılması gereken madde   |
| $p < 0.60$               | $r > 0.20$                       | Zor fakat ayırt edici madde (Eğer yüksek standartlara sahipseniz bu soru iyidir) |
| $p < 0.60$               | $r < 0.20$                       | Zor ve ayırt edici olmayan madde (Bu madde kullanılmaz)                          |

(Demirel, 2013)

Tablo 2'ye göre soruların madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi aşağıda tablolaştırılmıştır:

**Tablo 3: Soruların Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik Endeksi**

| Metinler                 | Öğrenci Sayısı | Sorular | Madde Güçlük Endeksi (P) | Madde Ayırt Edicilik Endeksi (R) | Yorumlar              |
|--------------------------|----------------|---------|--------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Denizlerin Şaha Kalkması | 36             | Mİ1     | 0,61                     | 0,77                             | Tipik İyi Bir Madde   |
|                          |                | Mİ2     | 0,88                     | 0,22                             | Tipik İyi Bir Madde   |
|                          |                | Mİ3     | 0,66                     | 0,44                             | Tipik İyi Bir Madde   |
|                          |                | MD1     | 0,38                     | 0,77                             | Zor Fakat Ayırt Edici |
|                          |                | MD2     | 0,50                     | 0,77                             | Zor Fakat Ayırt       |

|                    |          | Edici |      |      |                     |             |
|--------------------|----------|-------|------|------|---------------------|-------------|
| Eskici             | 37       | MD3   | 0,38 | 0,55 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | MA1   | 0,33 | 0,66 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | MA2   | 0,27 | 0,55 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | Mİ1   | 0,80 | 0,40 | Tipik İyi Bir Madde |             |
|                    |          | Mİ2   | 0,75 | 0,50 | Tipik İyi Bir Madde |             |
|                    |          | Mİ3   | 0,88 | 0,22 | Tipik İyi Bir Madde |             |
|                    |          | MD1   | 0,5  | 0,77 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | MD2   | 0,38 | 0,55 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | MD3   | 0,38 | 0,77 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | MA1   | 0,35 | 0,70 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | Mİ2   | 0,83 | 0,33 | Tipik İyi Bir Madde |             |
|                    |          | Mİ3   | 0,66 | 0,44 | Tipik İyi Bir Madde |             |
|                    |          | MD1   | 0,33 | 0,66 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | MD2   | 0,55 | 0,66 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | MD3   | 0,33 | 0,44 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | MA1   | 0,27 | 0,55 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | MA2   | 0,27 | 0,55 | Zor Edici           | Fakat Ayırt |
|                    |          | Mİ1   | 0,88 | 0,22 | Tipik İyi Bir Madde |             |
|                    |          | Mİ2   | 0,88 | 0,22 | Tipik İyi Bir Madde |             |
|                    |          | Mİ3   | 0,72 | 0,55 | Tipik İyi Bir Madde |             |
| Bizi Eden Böcekler | Hasta 35 |       |      |      |                     |             |

|                   |    |     |      |      |       |       |       |
|-------------------|----|-----|------|------|-------|-------|-------|
| Karlı<br>Yollarda | 32 | MD1 | 0,38 | 0,77 | Zor   | Fakat | Ayırt |
|                   |    |     |      |      | Edici |       |       |
|                   |    | MD2 | 0,44 | 0,66 | Zor   | Fakat | Ayırt |
|                   |    |     |      |      | Edici |       |       |
|                   |    | MD3 | 0,77 | 0,44 | Zor   | Fakat | Ayırt |
|                   |    |     |      |      | Edici |       |       |
|                   |    | MA1 | 0,26 | 0,33 | Zor   | Fakat | Ayırt |
|                   |    |     |      |      | Edici |       |       |
|                   |    | MA2 | 0,33 | 0,66 | Zor   | Fakat | Ayırt |
|                   |    |     |      |      | Edici |       |       |

Tablo 3'te görüldüğü gibi hikâye edici metinlerden "Eskici" metnini anlamaya yönelik sorular, 3 tane "tipik iyi bir madde", 5 tane "zor fakat ayır edici madde"den oluşmaktayken "Karlı Yollarda" metnini anlamaya yönelik sorular, 3 tane "tipik iyi bir madde", 5 tane "zor fakat ayır edici madde"den oluşmaktadır. Bilgilendirici metinlerde "Denizlerin Şaha Kalkması" metnini anlamaya yönelik sorular, 3 tane "tipik iyi bir madde", 5 tane "zor fakat ayırt edici maddeden" oluşmaktayken, "Bizi Hasta Eden Böcekler" metnini anlamaya yönelik sorular, 3 tane "tipik iyi bir madde", 5 tane "zor fakat ayırt edici maddeden oluşmaktadır.

Bu araştırmada verilerin toplanmasından sonra verilerin analizi için SPSS 17.00 paket programı kullanılmıştır. Veriler Paired-Samples *t*-Testi ile analiz edilmiştir. Daha sonra çıkan analiz sonuçları uzmanın görüşü alınarak tablolastırılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu problemde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumanın metin içi anlam kurmaya etkisi arasındaki fark tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 31 öğrenciye metinlere yönelik 3 tane "tipik iyi bir madde" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar "*t*-Testi"yle analiz edilerek tablolastırılmıştır.

**Tablo 4: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın Metin İçi Anlam Kurmaya Etkisi Arasındaki “t-Testi” Sonuçları**

| Grup                                     | N  | $\bar{X}$ | Ss   | Sd | t     | p   |
|--|----|-----------|------|----|-------|-----|
| Geleneksel Okumada Metin İçi Anlam Kurma | 31 | 15.68     | 2.60 | 0  | 4.444 | 000 |
| Ekran Okumada Metin İçi Anlam Kurma      | 31 | 13.53     | 4.15 |    |       |     |

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geleneksel okumayla aldıkları metin içi anlam kurma puan ortalamaları 15.68, ekrandan okumayla aldıkları metin içi anlam kurma puan ortalamaları 13.53 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre geleneksel okumayla metin içi anlam kurma, ekrandan okumayla metin içi anlam kurmaya göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 4’e bakıldığında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geleneksel okumayla aldıkları metin içi anlam kurma puanları ile ekrandan okumayla aldıkları metin içi anlam kurma puanları arasında geleneksel okumada anlam kurma lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t=4.444$ ,  $*p<0.05$ ).

Beşinci sınıf öğrencilerinin geleneksel okumayla metin içi anlam kurma puanlarına bakılırsa, bu öğrencilerin, metin içi anlam kurma becerilerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Shapiro ve Niederhauser (2004) göre hipermetinler bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Geleneksel okuma sürecinde metnin neresinde olursa olsun ne kadar okuyacağını tahmin edebilirken, hipermetinlerde okur uzamsal boşluk içinde yalpalama yapabiliyor. Bir diğer sorun ise yönünü şaşırma, kaybolmadır (Akt: Altun; 2005, 33). Belki de beşinci sınıf düzeyi öğrencilerinde okuduğu metne yönelik motivasyon daha az olmakta ve bu beraberinde kaybolmayı getirmektedir. Aynı zamanda metin içi anlam kurma becerisi birinci sınıftan itibaren bütün sınıf düzeylerinde vardır. Buradan hareketle ekran okumada metin içi anlam kurmanın zor olduğu anlaşıyor. Metin içi anlam kurmanın metindeki bir kelimenin, cümlelerin ya da cümlelerin hatırlanması olduğunu göz önüne getirirsek, bu da beraberinde ekrandan okumayla metin içi anlam kurmayı zorlaştırıyor.

#### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bu problemde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumanın metin dışı anlam kurmaya etkisi arasındaki fark tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 31 öğrenciye metinlere yönelik 3 tane “zor fakat ayırt edici madde” soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “t-Testi”yle analiz edilerek tablolaştırılmıştır.

**Tablo 5: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın Metin Dışı Anlam Kurmaya Etkisi Arasındaki "t-Testi" Sonuçları**

| Grup                                      |    | $\bar{X}$ | s    | d  | t    | p    |
|---|----|-----------|------|----|------|------|
| Geleneksel Okumada Metin Dışı Anlam Kurma | 31 | 3.68      | 3.33 | 30 | .531 | .600 |
| Ekran Okumada Metin Dışı Anlam Kurma      | 31 | 13.40     | 3.63 |    |      |      |

Tablo 5 incelendiğinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geleneksel okumayla aldıkları metin dışı anlam kurma puan ortalamaları 3.68, ekrandan okumayla aldıkları metin dışı anlam kurma puan ortalamaları 13.40 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre geleneksel okumayla metin dışı anlam kurma, ekrandan okumayla metin dışı anlam kurmaya göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 6'ya bakıldığında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geleneksel okumayla aldıkları metin dışı anlam kurma puanları ile ekrandan okumayla aldıkları metin dışı anlam kurma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=.531$ ,  $*p>0.05$ ).

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu problemde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumanın metinler arası anlam kurmaya etkisi arasındaki fark tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 31 öğrenciye metinlere yönelik 2 tane "zor fakat ayırt edici" soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar "t-Testi"yle analiz edilerek tablolatırılmıştır.

**Tablo 6: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın Metinler Arası Anlam Kurmaya Etkisi "t-Testi" Sonuçları**

| Grup  | N  | $\bar{X}$ | Ss   | Sd | t     | p    |
|---|----|-----------|------|----|-------|------|
| Geleneksel Okumada Metinler Arası Anlam Kurma | 31 | 9.23      | 3.28 | 30 | -.399 | .693 |
| Ekran Okumada Metinler Arası Anlam Kurma      | 31 | 9.46      | 3.78 |    |       |      |

Tablo 6 incelendiğinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geleneksel okumayla aldıkları metinler arası anlam kurma puan ortalamaları 9.23, ekrandan okumayla aldıkları metinler arası anlam kurma puan ortalamaları 9.46 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre ekrandan okumayla metinler arası anlam kurma, geleneksel okumayla metinler arası anlam kurmaya göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 7'ye bakıldığında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geleneksel okumayla aldıkları metinler

arası anlam kurma puanları ile ekrandan okumayla aldıkları metinler arası anlam kurma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=-.399$ ,  $*p>0.05$ ).

Burada dikkat çeken nokta; azda olsa ekran okumayla aldıkları metinler arası anlam kurma puanları, geleneksel okumayla aldıkları anlam kurma puanlarından yüksek olmasıdır. Bu ikisi arasında anlamlı farklılığın çıkmamasının nedenlerinden biri; metinler arası anlam kurmada iki veya daha fazla metinden yeni bir metin ortaya koyma söz konusudur. Öğrenciye okuduğu metnin dışında, sorunun içinde, ikinci metin olarak sunulan görseller, karikatürler, şiirler veya atasözleri anlamlı farklılığı ortadan kaldırmış olabilir. Bundan dolayı ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geleneksel okumayla metinler arası anlam kurma ile ekrandan okumayla metinler arası anlam kurma arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu problemde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumanın anlam kurmaya etkisi arasındaki fark tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 31 öğrenciye metinlere yönelik 8 tane soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “t-Testi”yle analiz edilerek tablolaştırılmıştır.

**Tablo 7: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın Anlam Kurmaya Etkisi Arasındaki “t-Testi” Sonuçları**

| Grup                           | $\bar{X}$ | s     | d  | t          |
|--------------------------------|-----------|-------|----|------------|
| Geleneksel Okumada Anlam Kurma | 38.60     | 8.28  | 30 | 2.502 .018 |
| Ekran Okumada Anlam Kurma      | 36.40     | 10.69 |    |            |

Tablo 7 incelendiğinde ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin geleneksel okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 38.60, ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 36.40 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre geleneksel okumayla anlam kurma, ekrandan okumayla anlam kurmaya göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 8’e bakıldığında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geleneksel okumayla aldıkları anlam kurma puanları ile ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puanları arasında geleneksel okumada anlam kurma lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t=2.502$ ,  $*p<0.05$ ).

#### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu problemde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumanın hikâye edici metinlerde anlam kurmaya etkisi arasındaki fark tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 32 öğrenciye metinlere yönelik 8 tane soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “t-Testi”yle analiz edilerek tablolaştırılmıştır.



**Tablo 8: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın Hikâye Edici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi Arasındaki “t-Testi” Sonuçları**

| Grup   | $\bar{X}$ | Ss    | Sd   | t  | p    |
|--|-----------|-------|------|----|------|
| Geleneksel Okumada Hikâye Edici Metinlerde Anlam Kurma | 32        | 13.03 | 3.05 |    |      |
| Ekran Okumada Hikâye Edici Metinlerde Anlam Kurma      | 32        | 12.81 | 4.28 | 31 | .241 |
|  |           |       |      |    | .811 |

Tablo 8 incelendiğinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde geleneksel okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 13.03, hikâye edici metinlerde ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 12.81 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre hikâye edici metinlerde geleneksel okumayla anlam kurma, hikâye edici metinlerde ekrandan okumayla anlam kurmaya göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 9’a bakıldığında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde geleneksel okumayla aldıkları anlam kurma puanları ile hikâye edici metinlerde ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puanları arasında geleneksel okumada anlam kurma lehine anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=.241$ ,  $*p>0.05$ ).

Bu sonuca göre öğrencilerin metin türlerinden hikâye edici metinleri ekrandan okumaları anlam kurma yönünden herhangi bir sakınca ortaya çıkarmıştır. Ancak Matthew’in (1996) yaptığı çalışmaya göre üçüncü sınıf öğrencilerinin elektronik hikâye kitaplarıyla öğrenim gören çocukların anlamaları geleneksel kitaplardan öğrenim gören çocuklardan daha ileride çıkmıştır (Akt: Akyol; 2006, 141). Burada her iki araştırma sonucunun farklı çıkma sebebi metinlerin uzunlukları, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri olabilir.

#### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bu problemde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla geleneksel okumanın bilgilendirici metinlerde anlam kurmaya etkisi arasındaki fark tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 35 öğrenciye metinlere yönelik 8 soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “t-Testi”yle analiz edilerek tablolastırılmıştır

**Tablo 9: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın Bilgilendirici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi Arasındaki “t-Testi” Sonuçları**

| Grup   | $\bar{X}$ | s     | d    | t  | p    |
|--|-----------|-------|------|----|------|
| Geleneksel Okumada Bilgilendirici Anlam Kurma          | 35        | 11.69 | 3.54 | 34 | .446 |
| Ekrandan Okumada Bilgilendirici Metinlerde Anlam Kurma | 35        | 11.31 | 4.31 |    | .658 |

Tablo 9 incelendiğinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde geleneksel okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 11.69, bilgilendirici metinlerde ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 11.31 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre geleneksel okumayla anlam kurma, ekrandan okumayla anlam kurmaya göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 9’a bakıldığında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde geleneksel okumayla aldıkları anlam kurma puanları ile bilgilendirici metinlerde ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puanları arasında geleneksel okumada anlam kurma lehine anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=.446$ ,  $*p>0.05$ ).

TÜİK (2013) verilerine göre yılın ilk üç ayında (Ocak-Mart 2013) internet kullanan bireyler interneti en çok %75,6 ile online haber, gazete ya da dergi okuma için kullanırken, bunu %73,2 ile İnternet üzerindeki sosyal gruplara katılma takip etmektedir. Buna göre internet kullanan bireylerin dörtte üçü bilgilenmek amacıyla ekran başına oturmaktadır. Eğer geleneksel yöntemlerle ekran okuma arasında farklılık olsaydı internet en çok online haber, gazete ya da dergi okumak için kullanılmayabilirdi. Bu bakımdan araştırma bulguları ve TÜİK verileri benzerlik göstermektedir.

### Sonuç

Araştırmayla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda metin içi anlam kurma açısından geleneksel okumanın ekrandan okumaya göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Buna göre kitaptan, gazeteden okunan metinler, ekrandan okunan metinlere göre metin içi anlam kurma daha kolay sağlanıyor.

2. Alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda metin dışı anlam kurma açısından geleneksel okumayla ekrandan okuma arasında fark olmadığı sonucuna ulaşabiliriz. Bunun nedeni ise metin dışı anlam kurmada, anlamı etkileyen metinden daha çok okuyucunun kendisinin olmasıdır. Ancak metin güçlüğü yüksek metinler kullanılırsa sonuçlar farklılık gösterebilir.

3. Alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda metinler arası anlam kurma açısından geleneksel okumayla ekrandan okuma arasında fark olmadığı sonucuna

ulaşabiliriz. Bunun nedeni ise metinler arası anlam kurmada da, anlamı etkileyen metinden daha çok okuyucunun yaş düzeyi ya da geçmiş deneyimlerinin farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

4. Alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda, anlam kurma açısından geleneksel okumanın ekrandan okumaya göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bunun nedeni ise metin içi anlam kurmada geleneksel okumayla, ekrandan okuma puanları arasında çok fark olmasıdır. Bu sonuç metin dışı anlam kurmayla metinler arası anlam kurmanın etkisini azaltmıştır. Ayrıca metni anlama denildiğinde ilk akla gelen metin içi anlamadır ve genel anlam kurmanın bu sonucu vermesi de doğru metin seçimi ve soru hazırlamaktan kaynaklanmış olabilir.

5. Alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda, hikâye edici metinlerde anlam kurma açısından, geleneksel okuma ile ekrandan okuma arasında fark olmadığı sonucuna ulaşabiliriz.

6. Alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda bilgilendirici metinlerde anlam kurma açısından geleneksel okumayla ekrandan okuma arasında fark olmadığı görülmektedir. Bu da ekran okumanın geleneksel okumada bilgilendirici metinler açısından farklılık olmadığını gösterir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bilgilendirici metinlerdeki anlamlı farklılık oranı, hikâye edici metinlere göre daha yüksektir.

### Öneriler

Araştırmaya ilişkin önerileri şöyle sıralamak mümkün olmaktadır:

Temel eğitimde anlamın inşası açısından metin içi anlam kurma büyük önem taşımaktadır. Özellikle de 1. 2. 3. sınıflarda metin içi anlam kurmanın üzerinde daha çok durulmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre ise ekrandan okumada metin içi anlam kurma, geleneksel okumadaki metin içi anlam kurmaya göre daha zordur. Bu araştırma sonucuna göre 1. 2. 3. sınıf düzeyindeki öğrencilere bilgisayardan metin okutulmaması tavsiye edilir.

Ülkemizde ekran okuryazarlığı çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Bu konuda özellikle de disiplinler arası bir yaklaşım ortaya konmalıdır. Teknoloji temelinde bilgisayar ve internet eğitiminde geleneksel yöntemlere göre daha fazla söz sahibi olacaktır. Bu yayılmayı engellemek ya da karşısında durmak yerine, eğitim öğretime sağlayacağı faydalar araştırılmalıdır.

Bu çalışmada geleneksel okumayla ekran okuma arasında anlam kurma farkına bakıldı. Bundan sonraki çalışmalarla, ekranda hipermetin tasarımları, metinlerin ekrandan sunuluş biçimleri, öğrencilerin tablette ders işleme motivasyonları, okumanın fiziksel boyutlarıyla ekran okuma ve geleneksel okuma farklılıkları araştırılabilir. Ayrıca ekrandan sadece okuma değil yazma, dinleme, konuşma gibi öğrenme alanları üzerine çalışma yapılması önerilir.

Bu çalışma uzun ve güçlük düzeyi yüksek metinler kullanılarak araştırılabilir. Özellikle de elektronik hikâye kitapları ile benzer çalışmaların yapılması araştırmacılara tavsiye edilir.

FATİH projesinin, ders kitaplarının yerine kullanılması ön görülen tablet bilgisayar dağıtımı tekrar gözden geçirilmelisinde yarar vardır. Bunun için yeterli düzeyde çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle de ülkemizde ekran okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Bu çalışmaların sonucuna bakarak FATİH projesi kapsamında tablet dağıtımı yapılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- AKAR, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- AKDAL, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- AKYOL, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2003) Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 49-58.
- AKKOYUNLU, (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8.
- AL, P. ve AL, U. (2003) Elektronik bilgi kaynaklarının seçimi. *Bilgi Dünyası*, 4(1), 1-14.
- ALTUN, A. (2003). E-okuryazarlık. *Milli Eğitim Dergisi*.  
[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/158/altun.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun.htm)  
 internet adresinden 12.04.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- ALTUN, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlık*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ARGAN, M. ve KURULGAN, M. (2007) Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin internet üzerinden bilgi arama davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 291-304.
- ASUTAY, H. (2007). İnternet ile yeni medyalarda çocuk ve gençlik yazını. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 138-147.
- ASUTAY, H. (2009). Elektronik yazın yeni teknolojilerle birlikte yazın dünyasında ortaya çıkan yeni yazınsal tür ve biçimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 63-86.

- AŞKAR, P. ve USLUEL, Y. K. (2002). Teknolojinin yayılım sürecinde öğretmenlerin bilgisayarın özelliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 14-20.
- ATILGAN, D. ve YALÇIN, Y. (2009). Elektronik kaynakların seçimi ve değerlendirmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 769-802.
- AVCI, Ü. ve SEFEROĞLU, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- BACANAK, A., KARAMUSTAFAOĞLU, O. ve KÖSE S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14).
- BAŞTUĞ, M. ve KESKİN, H. K.(2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3): 73-83.
- BAŞTUĞ, M. ve KESKİN, H. K.(2013). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 284-290.
- BEYDOĞAN, Ö. H. (2009). Okuma anlama sürecinde işe koşulan stratejiler ve bu stratejiler kapsamında kullanılan taktikler. *Milli Eğitim*, 181.
- BEYDOĞAN, Ö. H. (2010). Grafikselsel düzenlemelerin öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine etkisi. *Millî Eğitim*, 188, 202-217.
- BUDAK, Y. (2005). Metinlerin okunabilirlik düzeyinin saptanmasına yönelik eleştirel bir bakış. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 76 – 87.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (15. Basım), Ankara: Pegem A Akademi.
- COŞKUN, İ. (2010). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇAKMAK, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ÇAKMAK, E. ve ALTUN A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-74.

- ÇİFTÇİ, Ö. ve TEMİZYÜREK, F. (2008) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- ÇİFTÇİ, Ö., ÇEÇEN, M. A. ve MELANLIOĞLU, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- DAĞTAŞ, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8(3), 137-161.
- DEMİR, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 185-200.
- DEMİREL, O. (2013). *Madde analizi*. [www.egitim.aku.edu.tr/odemirel.ppt](http://www.egitim.aku.edu.tr/odemirel.ppt) 20.01.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- ERTEM, İ. S. (2010) The effect of electronic storybooks on struggling fourth-graders' reading comprehension. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 9(4), 140-155.
- ESMER, B. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ESMER, E. (2010). *Okuma anlama becerisi ile yazılı anlatı metni üretme becerisinin etkileşimi: 6. Sınıf öğrenci metinleri üzerine betimsel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GEÇER, A. K. ve DAĞ, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Kocaeli Üniversitesi örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1), 20-44.
- GÜL, M. O. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin teknolojik bir araç ve öğretim aracı olarak bilgisayara karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÜNEŞ, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinde yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜNEŞ, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 1-21.
- GÜNEŞ, F. (2010) Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- KAN, A. (2011). Madde ve test istatistikleri. Atılgan, H. (Editör). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. 5. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, ss.23-81.

- KARADENİZ, Ş. (2008). Bilişsel esnekliğe dayalı hipermetin uygulaması: sanal bilgisayar hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 135-152.
- KARATAY, H. ve OKUR, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 5(7) 339-420.
- KARATAY, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARATAY, H. (2010). Türkçe Dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: Metinler arası. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- KAYA, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- KURUDAYLIOĞLU, M. ve TÜZEL, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298.
- MADEN, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- MERDİVAN, E. (2007). *Farklı metafor kullanımlarının hipermetin öğrenimine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Ankara.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara.
- ÖZDEMİR, B. (2011). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZDEN, Y., M. YILDIRIM, S. ve YİĞİT, Y. (2000). Web tabanlı internet öğreticisi: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 166-177.
- PEKŞEN, M. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojiyle öğrenme öğretme süreçlerini bütünleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- SİDEKLİ, S. (2010a). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TEMİZKAN, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- TEMİZKAN, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Millî Eğitim*, 183.
- TEMUR, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 169-180.
- TOSUNOĞLU, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 679-690.
- TOSUNOĞLU, T. ve ÖZLÜK, Ö. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metnlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi *Millî Eğitim*, 189, 219-230.
- TÜRKYILMAZ, M. ve BAŞARMAK, U. (2011). Ana dil öğretiminde hipermetin kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 197-212.
- TÜİK (2013). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569> 15.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- ÜNAL, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- VARIŞ, Z. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeyleri ve bunları kullanma durumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YAMAN, H. ve DAĞTAŞ, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 314-333.
- YILDIRIM, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILMAZ, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- YILMAZ, M. ve KÖKSAL, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim. Sayı*: 179.